

UDK 37.064.3

Prihvaćen 27. listopada 2010.

Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi

Vesna Buljubašić-Kuzmanović
Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Odsjek za pedagogiju

Sažetak

Ovaj rad, koji je sastavni dio projekta „Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi”, nastoji prevladati redukcionistička objašnjenja dječje socijalne kompetencije, sagledavajući je u školskom i kurikularnom kontekstu oko djetetove sposobnosti iniciranja i održavanja recipročnih odnosa s vršnjacima. Koncentrira se na puninu međuljudskih odnosa, stvaralačku suradnju i humanu interakciju, empatiju, izražavanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, samosvladavanje, neovisnost, prilagodljivost, omiljenost, sposobnost rješavanja problema i prijateljsko ponašanje. Vršnjačke interakcije pridonose suradničkoj strukturi učenja, vještina-ma vođenja, kontroli impulsa, agresije i neprijateljstva. Pružaju emocionalnu sigurnost, ljubav, naklonost, intimnost, solidarnost i predstavljaju osnovu romantičnim, bračnim i roditeljskim odnosima. U kontekstu različitih vršnjačkih razmišljanja, obrazaca ponašanja, stilova življenja i sustava vrijednosti, mladi ostvaruju uspjeh i postignuća, raste njihov osjećaj vlastite kompetentnosti, samopouzdanja i autonomije. Ukratko, pedagoško-socijalne implikacije vršnjačkih odnosa su utkane u mikropedagošku i socijalnu strukturu škole kao izvanobiteljske osnove sigurnosti iz koje djeca dodatno crpe snagu, ljubav i poticaj.

Ključne riječi: socijalne kompetencije, vršnjački odnosi, pedagoško-socijalne implikacije, kurikulum, škola.

Uvod

Nastojeći prevladati redukcionistička objašnjenja pojma socijalne kompetencije, koja se svode na samo neke aspekte razvoja, suvremena pedagogija dječje socijalne kompetencije nastoji sagledati potrebe i interese djece i mladeži, uvažavajući kulturne različitosti, globalizacijske procese, nove vrste pismenosti i brze promjene trendova na koje treba učinkovito odgovoriti. Gledano u školskom kontekstu, govorimo o kurikulumu usmjerenom prema učeniku gdje se učenička mišljenja, ciljevi i razvojne potrebe poštuju, a interakcijsko-komunikacijski vid odgoja i obrazovanja temelji na međusobnim odnosima (Buljubašić-Kuzmanović, 2007). Kroz interakcije s vršnjacima djeca se potvrđuju, ostvaru-

ju uspjeh i postignuća, raste njihov osjećaj vlastite kompetentnosti, samopouzdanja i autonomije. Na taj način potvrđuju vlastite potencijale te ostvaruje svoje ciljeve i potrebe.

Informatički pismeni i kvalitativno različiti u svojim očekivanjima, stavovima i percepciji škole, posla i karijere, današnju djecu zanimaju škole koje njihove osobine uzimaju kao prednosti te ih angažiraju na obostranu dobrobit i zadovoljstvo. Kako to postići, ako nema jasne vizije, ako učenje nije zabavno, izazovno, interaktivno i povezano sa životom i ako nema kratkoročnih privlačnih ciljeva? Škola se percipira kao zatvorena za inovacije i kreativnost, bez duha zajedništva, gdje darovitost nije iskorištena kao prednost, a empatija, izražavanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, samosvladavanje, neovisnost,

prilagodljivost, omiljenost, sposobnost rješavanja problema s drugima, upornost i prijateljsko ponašanje, nisu prioriteti odgoja i obrazovanja. Tako organizirana škola, na tradicijskim osnovama, ne može privući današnju mladež i djelotvorno odgovoriti na njihove potrebe i očekivanja.

Uz obitelj, škola je jedno od najznačajnijih mjesta gdje se stvaraju, razvijaju i prakticiraju međuljudski odnosi. Nažalost, u školama se najviše inzistira na znanju, a razviti dobre međusobne odnose, često je prepušteno slučaju. Sve to implicira da škola ima veliku pedagošku i socijalnu zadaću za humanijim promjenama. U tom kontekstu škola je humana, stvaralačka i socijalna zajednica koja među učenicima potiče i razvija suradnju umjesto natjecanja, otvorenost umjesto izolacije, snošljivost umjesto netrpeljivosti (Previšić, 1996), odnosno prosocijalna zajednica učenika, učitelja i roditelja temeljena na punini međuljudskih odnosa, stvaralačkoj suradnji, humanoj interakciji, komunikaciji i dijalogu. Uzevši to u obzir, cilj ovog rada je ispitati pedagoško-socijalne i odgojno-obrazovne implikacije socijalnih kompetencija i vršnjačkih odnosa na kurikulum i školu. Rad je sastavni dio znanstvenog projekta Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi, koji se ostvaruje na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Odjel za pedagogiju.

Socijalne kompetencije

Proučavajući značaj socijalne kompetencije za različite vidove prilagodbe djeteta, ozbiljniji pristupi, koji se temelje na znanstvenoj metodologiji, mnogo su suzdržaniji i precizniji glede prognostičkih sposobnosti socijalne kompetencije, jer istraživanja nisu dala konačan odgovor na pitanje što je socijalna kompetencija – opća ili višedimenzionalna sposobnost. Općeprihvaćeni je stav ostaviti otvorenu mogućnost postojanja općeg čimbenika socijalne kompetencije, ali da se on proučava u terminima profila specifičnih sposobnosti. Na tom istraživačkom pristupu temelji se i ovaj rad koji pokušava dječje socijalne kompetencije i vršnjačke odnose sagledati u školskom i kurikularnom kontekstu.

Socijalna se kompetencija u stručnoj literaturi veže za različite teorijske pristupe (bihevioristički, psihološki, sociološki, pedagoški ili razvojni), koji

se isprepleću s holističkom, humanističkom i pedagoškom paradigmom razvoja. Holistička paradigma se temelji na cjelovitom razvojnom pristupu, a humanistička u središte zbivanja stavlja učenika čiji se unutarnji i socijalni život kontinuirano potiče, prati i vrednuje. Primarni interes biheviorističkog pristupa dječjoj socijalnoj kompetenciji je mijenjanje ponašanja jer polazi od pretpostavke da su determinante ponašanja u okruženju, a ne u pojedincu. S tog motrišta, gledano u školskom kontekstu, socijalna kompetentnost pokazuje stupanj u kojemu grupa vršnjaka prihvaća neko dijete. Kad govorimo o psihološkom pristupu socijalnoj kompetenciji, pozornost je usmjerena na sposobnost prilagođavanja i usklađivanja aktivnosti i ponašanja u određenoj situaciji. Socijalno nekompetentno je ono dijete koje se, zbog raznih propusta, nije socijaliziralo kao kompetentno, tj. socijalna je nekompetentnost posljedica neprikladnog učenja, jer su negativna ponašanja bila potkrepljivana i integrirana kao mehanizmi zadovoljavanja potreba (Brdar, 1993, 22). S druge strane, predstavnici socijalnog učenja pri određivanju pojma socijalne kompetencije osobito ističu sposobnost kritičkog razmišljanja i neovisnog ponašanja, odnosno ispunjavanja obveza bez konflikta s okruženjem.

Iz navedenih se rasprava može zaključiti da socijalne kompetencije većina autora definira kao sposobnosti razumijevanja tuđih i vlastitih osjećaja, misli i ponašanja u interpersonalnim situacijama, kao i određenih ponašanja koja se temelje na tom razumijevanju (Marelowe, 1986, 52). Ovaj višedimenzionalni model socijalne kompetencije sastoji se od pet sastavnica: prosocijalni stav (razina interesa i skrb o drugim ljudima); socijalne vještine (vještine socijalnog ponašanja koje se mogu opažati); vještine empatije (sposobnost uživanja u osjećaje drugih); emocionalnost (stupanj u kojem je neka osoba istodobno emocionalno izražajna i osjetljiva) i socijalna anksioznost (odnosi se na nedostatak samopouzdanja i prisutnost anksioznosti u socijalnim situacijama).

Doprinos razvoju pedagoškog pristupa socijalnim kompetencijama dale su autorice Katz i McClellan (1999) koje su određenje socijalne kompetenciju smjestile u područje pedagoške interakcije, oko djetetove sposobnosti iniciranja i održavanja recipročnih odnosa s vršnjacima. Izbjegavaju termin „socijalno nekompetentno dijete” jer ga sagledavaju razvojno,

u kontekstu obitelji, vrtića, škole i zajednice kao temelja socijalnog razvoja djeteta. Teorijska je podloga ovog mikropedagoškog pristupa dječjoj socijalnoj kompetenciji povezana s interakcijsko-komunikacijskim vidom odgoja i njegovim razvojnim (odgojno-obrazovnim) učincima na osobni i socijalni razvoj djece. Uključuje individualna obilježja djeteta, njegova socijalna umijeća i vršnjačke odnose. Primarni je cilj ovog pristupa poticanje i praćenje razvoja dječje socijalne kompetencije gdje se velika pozornost daje sastavnicama socijalne kompetencije koje se odnose na regulaciju emocija, socijalna znanja i socijalno razumijevanje te socijalna umijeća i dispozicije. Načelima pedagoške prakse i strategijama učenja koje potiču razvoj socijalnih kompetencija želi se izgraditi bogato socijalno okruženje i škola kao izvanobiteljska osnova sigurnosti iz koje djeca dodatno crpe snagu, ljubav i poticaj.

Vršnjački kontekst razvoja

Kvaliteta socijalnih odnosa u školi može rezultirati većim ili manjim osjećajem zadovoljstva svakog učenika. Ako učenike socijalni odnosi s vršnjacima ispunjavaju zadovoljstvom, u kojima uspijevaju zadovoljiti svoju potrebu za intimnošću i društvenošću, čine djecu ispunjenim, što utječe na njihovo ponašanje, motivaciju za učenje i djelotvornost prilagodbe. Učenici koji imaju razvijeniji interakcijski obrazac i traže vršnjačku suradnju, ostvaruju kvalitetniju prilagodbu i bolje ishode učenja od učenika koji izbjegavaju socijalne interakcije u učionici i izvan nje. Burross i McCaslin (2002) ističu da su vršnjački odnosi važan segment učenja i razvoja djece, a svoje teze potkrepljuju učenjem Vygotskog, Sullivana, Maslowa i Bandure.

Vygotsky (1978) vršnjačke odnose sagledava u kontekstu olakšavanja učenja kroz iskustva posredovana drugim ljudima. Naglašava da pojedinac ne može u potpunosti ostvariti svoje potencijale bez pomoći drugih. Zalaže se za poticanje vršnjačkih odnosa kroz ZPD zone proksimalnog razvoja (*zone of proximal development*) koje definira kao „jaz” između onoga što učenik može učiniti sam i onoga što može postići uz pomoć drugih. Pomoć drugih u ovom pristupu se tumači kao prijelazna „skela” koja se uklanja kad više nije potrebna. Sullivan (1953)

teorije vršnjačkih odnosa analizira kroz razvojne promjene u vršnjačkim interakcijama odrastanjem. Učenici osnovne škole pokazuju tendenciju različitih interakcija s većim skupinama vršnjaka, koja podrazumijeva razrednu zajednicu u kojoj učenik provodi svoj školski dan. Kasnije, tijekom školovanja, na kraju osnovne škole, a osobito polaskom u srednju školu, učenici obično ograničavaju tako široke socijalne aktivnosti na nešto manji broj vršnjaka. Sve se više okreću interakcijama koje uključuju prijateljstva i zadovoljavanje emocionalne intimnosti. Završetkom srednjoškolskog obrazovanja, mijenjaju se i vršnjačke preferencije koje se svode na dva do tri prijatelja.

Maslow (1954) u svojoj teoriji motivacije naglašava da svako motivirano ponašanje predstavlja kanal kroz koji se izražavaju i zadovoljavaju brojne potrebe (fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, potrebe za ljubavlju i pripadanjem, potrebe za poštovanjem, potrebe za samoostvarenjem). Potreba da se prima i daje ljubav ostvaruje se kroz druženja s drugima, razvijanjem i održavanjem prijateljskih veza, podrškom obitelji, bliskim vezama i osjećajem pripadnosti grupi. Problemi u zadovoljavanju navedenih potreba gotovo su uvijek povezani s lošom prilagodbom i nemogućnosti samoostvarenja. Potrebe pojedinca da mu drugi iskazuju poštovanje i da ga cijene je od velike važnosti jer se poštovanje dobiveno od drugih internalizira, pridonosi samopoštovanju i dobrom odnosu prema sebi i drugima.

Bandura (1996) u teoriji socijalnog učenja, temeljenoj na postavkama bihevizma i kognitivizma, govori upravo o ljudskoj interakciji, odnosno učenju koje se zbiva u socijalnom okruženju. Ističe da se znatan dio učenja odvija u interakciji pojedinca i socijalnog okruženja, tj. promatranjem i modeliranjem tuđeg ponašanja te imitacijom drugih pojedinaca gdje naglašava kompetencije (vještine rješavanja problema, nošenje sa zahtjevima okruženja), vjerovanja i očekivanja (kakav je svijet – vjerovanja, kakav će biti – očekivanja), ciljeve (što osoba želi postići u budućnosti) i standarde ponašanja (standarde prema kojima vrednujemo vlastito ponašanje).

Na osnovi prikazanog može se zaključiti da se utjecaj vršnjaka i vršnjačkih grupa na kvalitetu prilagodbe i učenje obično povećava s dobi i razvojem. Mlađi učenici motivaciju i želju za učenjem često

pronalaze u razrednim i prijateljskim interakcijama, dok se stariji učenici, koji sve više vremena provode izvan kuće, osim braće i sestara, nastavnika i vršnjaka, okreću onima koji imaju slične interese, stavove i vrijednosti kao i oni sami.

Vršnjački odnosi

Socijalne kompetencije u školskom kontekstu često se povezuju s vršnjačkim odnosima, koji se uglavnom definiraju kroz dvije različite vrste socijalne interakcije: popularnost i prijateljstvo. Popularnost se kao opći odnos grupe prema pojedincu definira dvjema dimenzijama – prihvaćanjem i odbijanjem (Bukowski i sur., 1993), koje predstavljaju mjeru sviđanja, tj. nesviđanja. Popularnost i prijateljstvo imaju različite korijene. Dok se popularnost odnosi na prihvaćanje ili odbijanje, prijateljstvo je uzajamnost u odnosu. Pedagoško iskustvo nam govori da obje grupe djece, popularna i nepopularna, grade svoje socijalne podsustave. Zbog toga je primjena sociometrije u proučavanju pojedinaca i grupa od iznimne važnosti za odgojno-obrazovnu praksu koja je razvila različite pristupe prikupljanju i interpretaciji podataka (Jurić, 2004).

Rezultati istraživanja potvrđuju povezanost socijalnog statusa, školskog uspjeha i anksioznosti (Vulić i Prtorić, 1992). Visoko anksiozni učenici se značajno razlikuju po školskom uspjehu i sociometrijskom statusu od nisko anksioznih učenika. Ispitan je i odnos između različitih mjera socijalne kompetencije i socijalnog statusa. Pojedinci koji imaju razvijena socijalna umijeća imaju pozitivniji ishod prilagodbe i prihvaćenosti (Brdar i Samojver-Ažić, 1992). Navedena istraživanja upućuje na zaključak da sociometrijski status objašnjava i prognozira kvalitetu dječjih socijalnih kompetencija i djelotvornost prilagodbe. Socijalni odnosi koji učenike ispunjavaju čine ih zadovoljnim, sretnim i motiviranim za rad i učenje.

Sullivan (1953) u svojoj interpersonalnoj teoriji odnosa posebno naglašava važnost intimnosti i pripadnosti. Objе se socijalne potrebe ostvaruju i zadovoljavaju u interakciji s vršnjacima. Deficit u socijalnim odnosima, i subjektivna reakcija na taj deficit, rezultiraju nepoželjnim emocionalnim doživljajem koji nazivamo usamljenost. Opisujući osjećaj usamljenosti u mlađe djece, Asher i sur. (1984) navode kako

između mlađe i starije djece nema razlike u opisivanju tog neugodnog osjećaja. Naime, učenici trećega i osmoga razreda usamljenost opisuju istim pridjevima. Provedena su i brojna istraživanja za utvrđivanje veze između usamljenosti i kvalitete interakcije u skupini vršnjaka. Istraživanja tog problema sa svim dobnim skupinama, od predškolske do adolescentske dobi, ukazuju na povezanost usamljenosti i odbijanja od grupe vršnjaka (Parker i Asher, 1993). Djeca koju vršnjačka skupina nije prihvatila, koja nemaju najboljeg prijatelja i/ili nisu zadovoljna kvalitetom socijalnih interakcija, nerado borave u školi i nerado sudjeluju u razrednim aktivnostima, što rezultira i lošijim uspjehom u školi (Klarin, 2002). S druge strane, uključenost i pripadanje, kao ishod prihvaćenosti, rezultira većom motivacijom i intenzivnijim angažmanom u školskim zadacima. Isto tako, usporedba usamljenih i neusamljenih ljudi je pokazala da usamljeni ljudi imaju niže samopoštovanje od neusamljenih, a skloniji su depresivnim i anksioznim stanjima (Buunk i Prins, 1998). Ispitalo se i kako probleme rješavaju usamljeni i neusamljeni te je utvrđena značajna razlika. Neusamljeni su samofokusirani, usmjereni na sebe, na svoje probleme i težnju da zadovolje svoje potrebe, dok usamljeni ne uzimaju u obzir sve aspekte problema što ih čini neuspješnima kako u rješavanju kognitivnih zadataka tako i u rješavanju socijalnih konflikata (Klarin, 2002).

Razvoj vršnjačkih odnosa

Vršnjački odnosi i prijateljstva prolaze kroz uspone i padove u svim fazama odrastanja. Većina djece te probleme prevladava uspješno – brzo se posvađaju ali i izmire nesuglasice. Međutim, istraživanja pokazuju da između šest i 11 posto djece u osnovnim školama nema prijatelja (Zarevski, 1995). Neku djecu odbijaju vršnjaci, neke se ignorira ili zanemaruje, ali se i neka popularna djeca, koja imaju mnogo prijatelja, ipak osjećaju usamljeno i nesretno. Sve to pokazuje da za uspostavljanje zadovoljavajućih vršnjačkih odnosa djeca trebaju pomoć, i roditelja i nastavnika. Osobito se to odnosi na poticanje razvoja onih vještina koje su potrebne za pokretanje i održavanje socijalnih odnosa i rješavanje socijalnih sukoba. Djeca koja nisu razvila te vještine propuštaju prigodu razvijati i graditi svoje društvene kompe-

tencije i samopouzdanje, što ih onemogućuje u postizanju vlastitih i društvenih ciljeva. Prati ih osjećaj bespomoćnosti ili pak, u silnoj potrazi za osjećajem pripadnosti, postaju ranjiva, izložena zlouporabama i različitim negativnim utjecajima. Stoga se poticanju razvoja poželjnih vršnjačkih odnosa pridaje sve veće pozornost, o čemu govore i istraživanja vezana uz školski, osobito skriveni kurikulum (Bašić, 2000), te kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi (Previšić, 2007).

Neka se djeca ponašaju na agresivan ili destruktivan način i stoga ih vršnjaci ne prihvaćaju, čime je ograničena i njihova mogućnost razvijanja vršnjačkih odnosa. Svi nedjelotvorni socijalne obrasci ponašanja koje su ta djeca razvila mogu proizlaziti iz različitih uzroka, a jedan od mogućih je nedostatak znanja o interakciji i uspostavljanju učinkovitih obrazaca ponašanja. Drugi potencijalni uzrok može biti dječji emocionalni i socijalni život. Naime, neka djeca su uznemirena, uplašena ili bučna te ne mogu sudjelovati u radu, a svoje vršnjake često izazivaju, iritiraju ili na druge načine ometaju. Isto tako, neka djeca obično nailaze na socijalno odbijanje ako su različita od svojih vršnjaka, tjelesno su neprivlačna ili su pridošlice iz drugih sredina (Asher i sur., 1984). Djeca odrastaju u različitim kulturama, koje različito određuju primjerenost socijalne interakcije. Neke kulture više ističu natjecanje, druge suradnja, neke čak i poslušnost. Jednako tako i obiteljski problemi mogu imati štetne posljedice na dječje odnose s vršnjacima. Djeca s obiteljskim problemima, kao što su nasilje, alkoholizam ili neke druge tegobe, nerado pozivaju u kuću vršnjake iz razreda, uglavnom ne traže pomoć odraslih jer se srame. Najuspješnije im se može pomoći ako se odrasli prilagode njihovim specifičnim potrebama, pruže im podršku, ali i roditeljima koje treba usmjeriti da se bave svojim obiteljskim problemima.

Regulacija emocija na socijalno prihvatljiv način pridonosi socijalnoj i akademskoj kompetentnosti, odnosno najbolji pokazatelj razine prilagodbe nekog djeteta je njegovo ponašanje prema drugima. Za poželjne socijalne ishode potrebna su socijalna znanja i socijalno razumijevanje, umijeća koja se uče neposrednim iskustvom, u interakciji s vršnjacima. Odbačena i izolirana djeca gube izvor socijalnog učenja i vremenom stječu oznaku odbijenog i neprilagođe-

nog djeteta koju je teško promijeniti. Problem je često vezan i s njihovim akademskim postignućima (Coie i Krehbichl, 1984). Djeca čije ponašanje dovodi do socijalnog odbacivanja često moraju naučiti i razviti nove interpersonalne vještine. Za stjecanje i razvoj potrebnog socijalnog iskustva velike grupe mogu biti opasne za odbačenu djecu kojoj nedostaje samopouzdanja. Stoga se bolji rezultati postižu u malim suradničkim skupinama, kao što su glazbene ili likovne aktivnosti, u kojima će se djeca osjećati ravnopravno i lakše potvrditi. Suradničko učenje i mali grupni projekti na neki su način hrana vršnjačkim odnosima gdje se zajedničkim učenjem razvija osjećaj pripadnosti, prihvaćenosti i uzajamnog poštovanja. Dakle, djeci koja imaju poteškoća u socijalnim interakcijama i vršnjačkim odnosima se može pomoći. Takva je intervencija najdjelotvornija kad se prilagodi specifičnoj prirodi djeteta i njegovim potrebama.

Popularnost i prijateljstvo – dva vida socijalne kompetencije

Stručnjaci za socijalni razvoj djece razlikuju dva vida socijalne kompetencije: popularnost (vršnjački, sociometrijski status) i prijateljstvo (razlikuje se od sociometrijskog statusa po smjeru u veličini). Dok je vršnjački status jednosmjernan i mjeri razinu u kojoj vršnjačka skupina simpatizira/prihvaća pojedinca, prijateljstvo je dijadski odnos koji pretpostavlja uzajamni odabir dvoje djece (Vandell i Hembree, 1994, 462).

U nizu pregleda literature o socijalnim kompetencijama i vršnjačkim odnosima, autori naglašavaju da dijete veliki društveni napredak doživljava u trećoj godini života, polaskom u predškolsku ustanovu (Howes i Matheson, 1992), a polaskom u školu, u ranom, srednjem i kasnom djetinjstvu, dječje interakcije s vršnjacima postaju sve kompleksnije glede razumijevanja, uvažavanja i poštovanja tuđeg mišljenja (Selman, 1980). U tom razdoblju socijalne kompetencije se povećavaju s dobi, a djeca postaju sve vještija u uspostavljanju vršnjačkih odnosa (Goldstein i sur., 2002). Sve razvijenije socijalne vještine omogućuju djeci da kompetentno ostvaruju svoje socijalne ciljeve i rješavaju međuljudske odnose (Rubin i Krasnor, 1992). Nadalje, odrastanjem se povećava i altruistično ponašanje koje će pomoći

djeci inicirati i održavati uzajamne odnose s drugima te graditi prijateljstva (Eisenberg i sur., 1998). Prijatelji pružaju pomoć, podršku, emocionalnu sigurnost, ljubav, naklonost, intimnost, solidarnost i na taj način postavljaju temelje romantičnim, bračnim i roditeljskim odnosima (Sullivan, 1953).

Parker i sur. (1995) prijateljstvo sagledavaju u razvojnom kontekstu. U ranom djetinjstvu prijateljstvo služi kako bi se povećala razina uzbuđenja i veselja u zabavi i igri, dok u srednjem djetinjstvu prijateljstva pomažu u razvoju znanja o normama ponašanja, oslonac su u učenju i uspješnom samopredstavljanju. Konačno, u adolescenciji, prijateljstva služe kao pomoć pojedincima u njihovu samoistraživanju te integraciji različitih iskustva, emocija i pogleda na život. Gотово sve studije o prijateljstvu uglavnom su vezane za srednje djetinjstvo i adolescenciju unutar vršnjačkih skupina (Haselager i sur. 1998). Većina djece te dobi međusobna prijateljstva povezuju s vršnjacima istog spola (Brendgen i sur., 2000) ali mnoga djeca imaju i prijatelje iz drugih konteksta (susjedstvo, različite škole, izvanškolske aktivnosti, izvan mjesta stanovanja). Kad govorimo o spolu i prijateljstvima, postoje neke sličnosti u načinima na koje dječaci i djevojčice govore o prijateljstvu. Dječaci i djevojčice kao bitan segment prijateljstva navode odobravanje i potporu (Craft, 1994). Međutim, na postavljeno pitanje – Što očekujete od dobrog prijatelja? – djevojčice svoje odgovore usmjeravaju na sve ono što žele dobiti od dobrog prijatelja, a mladići više naglašavaju reciprocitet u odnosu, očekuju primati ali i davati (Craft, 1994). Isto tako, kad se od djece zatražilo da opišu svoje školske vršnjake istog spola, djevojčice svoje vršnjakinje često opisuju kroz tjelesni izgled ili sviđanje/prihvatanje, a dječaci veću pozornost posvećuju njihovim interesima, sklonostima, umjetničkim, sportskim i akademskim postignućima. Ovi rezultati potvrđuju nalaze da su dječaci preokupirani statusima u vršnjačkoj grupi, a djevojčice osjećajem pripadnosti.

Djeca koja su odbacili njihovi vršnjaci nisu nužno usamljena (Cairns i sur., 1988). I jedan bliski prijatelj može ublažiti negativne posljedice izoliranosti (Parker i Asher, 1993) i pružiti podršku pozitivnoj prilagodbi, osobito u stresnim okolnostima i vremenima tranzicije, prijelaza iz jednog vida školovanja u drugi (Keefe i Berndt, 1995). Ona djeca koja u novo školsko okruženje dolaze sa svojim prijateljem/prija-

teljicom pokazuju višu razinu zadovoljstva školom i imaju veće akademske interese i postignuća od djece koja novu školsku godinu počinju bez prijatelja. Međutim, odnosi između prijateljstva i prilagodbe postaju složeniji s dobi (Berndt i sur., 1999), osobito tijekom srednjoškolskog obrazovanja gdje se razvija i gradi prijateljska stabilnost i kvaliteta. Sramežljiva i društveno povučena djeca ne moraju biti usamljena. Pokazalo se da su u sramežljivih i povučenih djevojčica i dječaka njihova prijateljstva prilično stabilna (Rubin i sur., 2004). S druge strane, slično kao stidljiva i povučena djeca, ona djeca koja pokazuju agresivnost i neprilagođenost u svom ponašanju, iako odbačena od svojih vršnjaka, ne moraju biti lišena prijateljstva, iako su ona često postavljena na pogrešnim osnovama i po kvaliteti su antisocijalna. Iako djeca otvoreno-ga agresivnog ponašanja agresiju manifestiraju izvan svojih prijateljstava (Grottpeter i Crick, 1996), djetetova dugotrajna povezanost s prijateljima devijantnog i agresivnog ponašanja rezultira poteškoćama. Nažalost, gledano u kontekstu socijalnih kompetencija i vršnjačkih odnosa u školi, agresivno ponašanje postaje sve atraktivnije i prihvatljivije vršnjacima (Bukowski i sur., 2000). Stoga je od velike važnosti ispitati sve te odnose i procese koji agresivno ponašanje podržavaju kao prihvatljivo, osobito tijekom kasnog djetinjstva i rane adolescencije kada takvo ponašanje rezultira najvećim brojem žrtava.

Vršnjačke grupe

Djeca provode velik dio svog vremena u formalnim i neformalnim grupama u kojima članstvo nije definirano isključivo prijateljstvom i prihvatanjem. Nije neobično vidjeti skupinu djece predškolske ili rane školske dobi koja se igraju zajedno u vrtiću, razredu, školskom dvorištu ili susjedstvu. Veći dio njihovih ponašanja je samostalno usmjeren, a njihovi su odnosi spontani. Negdje u sredini djetinjstva dolazi do većih promjena u tim odnosima, kad djeca sve više traže pomoć vršnjačke grupe u nastojanju da se potvrde i uspostave osobne autonomije. Kroz vršnjačke interakcije djeca uče razne specifične vještine potrebne za funkcioniranje grupe. Vršnjačke suradničke skupine pridonose ostvarenju zajedničkih, a ne samo individualnih ciljeva, suradničkoj i društvenoj strukturi učenja, vještinama vođenja, kontro-

li impulsa, agresije i neprijateljstva prema drugima (Fine, 1987). Osim toga, socijalne mreže i emotivne veze koje djeca razvijaju unutar različitih grupa mogu biti veliki izvor socijalne podrške koja djeci olakšava nošenja sa stresom i prevladavanje poteškoća prilagodbe (Hartup, 1992). Vršnjačke grupe, njihove međusobne interakcije i razvijeni suradnički odnosi, pridonose socijalizaciji (Kinderman, 1993).

Unatoč razlikama koje postoje unutar strukture mlađih i starijih vršnjačkih grupa, vezanih uz osnovnu i srednju školu, sve se one u kasnim godinama adolescencije raspadaju. Završetkom školovanja skupine se uglavnom podijele u parove, a do kraja adolescencije djevojčice i dječaci imaju dovoljno samopouzdanja da izravno pristupaju jedni drugima i ostvaruju socijalne interakcije, bez pomoći grupe. Drugi činitelj koji pridonosi opadanju važnosti grupe je taj što se adolescenti više okreću sebi, svojoj intimnosti i stvaranju svojih osobnih vrijednosti. Razvijaju svoj identitet u kontekstu različitih vršnjačkih razmišljanja, obrazaca ponašanja, stilova življenja i sustava vrijednosti (Brown, 1990).

Postoji bezbroj postupaka za procjenu kvalitete vršnjačke prihvaćenosti koji uglavnom odgovaraju na pitanje je li dijete u grupi vršnjaka prihvaćeno ili odbijeno. Djeca su odlični kazivači o tome tko je u njihovim grupama ostvario dobar, tko loš, a tko neizvjestan odnos s vršnjacima. Vršnjačke procjene dječjeg ponašanja i međusobnih odnosa su dominantne perspektive mnogih istraživača. Međutim, i nastavnici mogu dati korisne i sadržajne podatke o vršnjačkim odnosima koje nose vrijednosne sudove društvenog ponašanja i koje se razlikuju od vršnjačkih. Doduše, nastavnike su procjene, kao što je poznato, često pod utjecajem njihova odnosa s djecom, ali i spolom djeteta (Ladd i Profilet, 1996), pa tako djevojčice od nastavnika u prosjeku dobivaju više pozitivnih procjena negoli dječaci. Isto je tako važna procjena odnosa nastavnika – učenik, osobito od ranog do kasnog djetinjstva gdje važnu ulogu ima nastavnički stil koji može biti blizak i osjećajan ili udaljen i formalan (Ledingham i sur., 1982). Nepopularna djeca, čije se ponašanje procjenjuje kao nasilno i agresivno imaju konfliktan odnos s nastavnikom i nisku razinu bliskosti, a prosocijalno procijenjena djeca imaju blizak i prislan odnos s nastavnikom. Nastavnike procjene društvenog ponašanja

djece, njihova emocionalnog i socijalnog razvoja su poželjne i stavljaju se u funkciju prevencije i razvoja. Postoje brojni standardizirani instrumenti koji se odnose na dimenzije dječjeg prosocijalnog, asertivnog, agresivnog i hiperaktivnog ponašanja koji se primjenjuju u te svrhe (Coplan i Rubin, 1998; Ladd i Profilet, 1996). S druge strane, kako djeca postaju starija, sve teže ih je pratiti i promatrati njihove odnose pa mnogo toga ostaje prikriveno (Pepler i Craig, 1995; Haselager i sur., 2002). U školskom kontekstu govorimo o skrivenom kurikulumu i njegovim utjecajima na nastavu, učenje i ponašanje učenika.

Velika većina objavljene literature o dječjim vršnjačkim grupama i vršnjačkim iskustvima proizlazi iz studija provedenih u SAD-u i zemljama zapadne Europe, pa vrlo malo znamo o razvoju vršnjačkog prihvaćanja, odbacivanja i prijateljstva u ne-zapadnim kulturama, odnosno o tome kako kulturna osobitost u tim područjima djeluje na vršnjačke odnose. Među mnogim aspektima socioemocionalnog i kognitivnog funkcioniranja, dječja iskustva u vršnjačkim grupama su možda najosjetljivija na kulturne utjecaje (Hinde, 1987). Uloga kulture, kao važnog konteksta vršnjačkih odnosa, očituje se npr. različitim tumačenjima sramežljivosti. U zapadnoj se kulturi stidljivosti često tumači kao nedostatak društvenog povjerenja ili se za takvu osobu navodi da je socijalno povučena, suzdržana i sl. (Rubin i sur. 2003), jer se pozitivnije vrednuju asertivnost, izražajnost pa čak i konkurentnost (Triandis, 1990). Kros-kulturalna studija, osobito ona provedena u Kini i drugim azijskim zemljama, pokazala je da neka ponašanja koja su u zapadnoj kulturi prihvatljiva, u drugima nisu, što govori da je vršnjačko prihvaćanje povezano s ponašanjima prihvatljivima u određenoj kulturi (Klarin, 2006). Sve nam to govori da je, gledano u školskom kontekstu, interkulturalnost važna sastavnica kurikuluma (Hrvatić i Piršl, 2005).

Implikacije na školu i kurikulum

Na osnovi spoznaja o prirodi i važnosti socijalnih kompetencija i vršnjačkih odnosa za cjelovit razvoj djeteta, suvremena pedagogija tradicijsku abecedu obrazovnog diskursa proširuje na razvoj odnosa. Dryden i Vos (2001) snažno zagovaraju potrebu za četverodijelnim školskim kurikulumom koji čine:

kurikulum osobnog rasta i razvoja, kurikulum životnih sposobnosti, kurikulum učenja kako učiti i učenja kako misliti te sadržajni kurikulum. Iako je sadržajni kurikulum, s integriranim temama, i dalje temelj školskog kurikulumu, škole moraju ići dalje od učenja školskih predmeta ako žele zadržati vrijednosti. Thacker (2001) taj vid odgoja i obrazovanja naziva „osobnim, društvenim i moralnim”, kao glavni temelj vrijednosti na kojemu počiva znanje.

Walsh (2002) u sklopu odgoja i obrazovanja za 21. stoljeće ističe četiri ključna područja kurikulumu: komunikacija, skrb, zajednica i povezivanje. Pomoću ta četiri integrirana područja kurikulumu, koji potiču razvoj osobne i društvene kompetentnosti, žele se postići sljedeći ciljevi: učenikova motivacija za učenje cijelog života, primjereno okruženje i ozračje učenja temeljeno na međusobnom poštovanju, razvojni kontinuitet i razvojno primjerene metode te razvijanje školskih, kulturnih, umjetničkih, etičkih i praktičnih vještina za svu djecu kako bi uspješno sudjelovala u demokratskom društvu. Kao važan korak na tom putu je tematsko i integrirano učenje temeljeno na timskom radu i suradnji.

Dodge i sur. (2002) govore o kreativnom kurikulumu, razvijenom u SAD-u, utemeljenom na teorijama Maslowa, Piageta i Vygotskog, te na individualiziranom pristupu kao i kontinuiranom i sveobuhvatnom praćenju dječjeg napretka koje uključuje uloge nastavnika i vršnjaka u dječjem razvoju. Kreativni kurikulum polazi od činjenice da je proces učenja u predškolskoj i ranoj osnovnoškolskoj dobi pun kontradiktornosti: s jedne strane on je dinamičan i vrlo predvidiv, a s druge je i pun iznenađenja, što govori o sukonstruktivnom i reflektivnom procesu njegova nastajanja (Miljak, 2005; 2007).

Poticanje razvoja dječje socijalne i emocionalne kompetentnosti neki autori prihvaćaju kao „novi pristup odgoju” (Goleman, 1997; Shapiro, 2007). Navode skup različitih sposobnosti kao što su empatija, izražavanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, samosvladavanje, neovisnost, prilagodljivost; omiljenost; sposobnost rješavanja problema u suradnji s drugima, upornost, prijateljsko ponašanje, ljubaznost i poštovanje, koje se mogu učiti i razvijati. Sve nam to govori o snažnim implikacijama socijalnih i vršnjačkih interakcija na nastavu, učenje i kurikulum (Salovey i Slyter 1999).

Kurikulum socijalnih kompetencija i vršnjačkih odnosa u školi identificira i implementira sve ono što je djeci značajno, nudi bogato socijalno okruženje i pogled na svijet očima djece te aktivnosti koje imaju tu sastavnicu. Nastoji da jedna aktivnost proizlazi iz druge te da se povezuje i nadovezuje na različite učeničke projekte. To se postiže suradničkim aktivnostima sa stimulirajućim intervencijama kao što su širi prijedlog aktivnosti i veća mogućnost aktivnog učenja. Suradničko učenje u skupinama i mali grupni projekti, kao što smo već istaknuli, na neki način hrane za vršnjačke odnose pri čemu se zajedničkim učenjem razvija osjećaj pripadnosti, prihvaćenosti i uzajamnog poštovanja.

Zaključak

Tijekom cijelog školovanja pred mlade se postavlja imperativ uspjeha i postignuća, što u značajnoj mjeri regulira i odnose među njima. Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi dječje socijalne kompetencije sagledava oko djetetove sposobnosti iniciranja i održavanja recipročnih odnosa s vršnjacima te identificira i implementira sve ono što je djeci značajno. Nudi bogato socijalno okruženje i pogled na svijet očima djece te aktivnosti koje imaju tu sastavnicu. Koncentrira se na puninu međuljudskih odnosa, stvaralačku suradnju i humanu interakciju, empatiju, izražavanje i shvaćanje vlastitih osjećaja, samosvladavanje, neovisnost, prilagodljivost, omiljenost, sposobnost rješavanja problema i prijateljsko ponašanje. Vršnjačke interakcije pridonose suradničkoj strukturi učenja, vještinama vođenja, kontroli impulsa, agresije i neprijateljstva. Pružaju emocionalnu sigurnost, ljubav, naklonost, intimnost, solidarnost i predstavljaju osnovu romantičnim, bračnim i roditeljskim odnosima. U kontekstu različitih vršnjačkih razmišljanja, obrazaca ponašanja, stilova življenja i sustava vrijednosti, mladi ostvaruju uspjeh i postignuća, raste njihov osjećaj vlastite kompetentnosti, samopouzdanja i autonomije. Suradničko učenje u skupinama i mali grupni projekti na neki su način hrana vršnjačkim odnosima gdje se zajedničkim učenjem razvija osjećaj pripadnosti, prihvaćenosti i uzajamnog poštovanja. U tom kontekstu škola prerasta u izvanobiteljski temelj sigurnosti iz kojega djeca dodatno crpe snagu, ljubav i poticaj.

Literatura

- Asher, S. R., Hymel, Sh., Renshaw, P. D. (1984), Loneliness in Children. *Child Development*, 55, 1456–1464.
- Bandura, A. (1996), Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development* 67 (1), 206–222.
- Bašić, S. (2000), Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, 141 (2), 170–180.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., Jiao, Z. (1999), Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 13–41.
- Brdar, I. (1993), Što je socijalna kompetencija? *Rijeka: Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 2 (1), 13–21.
- Brdar, I., Smojver-Ažić, S. (1992), Socijalna kompetencija i socijalni status. *Rijeka: Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 1, 31–36.
- Brendgen, M., Little, T. D., Krappmann, L. (2000), Rejected children and their friends: A shared evaluation of friendship quality? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (1), 45–70.
- Brown, B. B. (1990), Peer groups and peer cultures. U: Feldman, S. S., Elliott, G. R. (ur.), *At the threshold*. Cambridge, MA: Harvard University Press, str. 171–196.
- Bukowski, W. M., Hoza, B., Boivin, M. (1993), Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. U: Damon, W. (ur. serije), Laursen, B. (ur. knjige), *New directions for child development. Close friendships in adolescence*, Jossey-Bass: San Francisco, str. 23–37.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., Newcomb, A. F. (2000), Variations in patterns of attraction same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36 (2), 147–154.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007), Odnos socijalne kompetencije i ponašanja učenika (doktorska dizertacija). Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
- Burross, L., McCaslin, H. M. (2002). Peer relations and learning. *Encyclopedia of Education*. <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200483.html>
- Buunk, B. P., Prins, K. S. (1998), Loneliness, change orientation, and reciprocity in friendships. *Personal Relationships*, 5, 1–14.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S., Garipey, J. L. (1988), Peer networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815–823.
- Coie, J. D., Krehbiel, G. (1984), Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55, 1465–1478.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. (1998), Exploring and assessing non-social play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development*, 7, 72–91.
- Craft, A. (1994), Five and six year-olds views of friendship. *Educational Studies*, 20 (2), 181–194.
- Dodge, D. T., Colker, L., Heroman, C. (2002), Creative Curriculum. www.creativecurriculum.net/research.cfm
- Dryden, G., Vos, J. (2001), *Revolucija u učenju*. Zagreb: Educa.
- Eisenberg, N., Shepard, S. A., Fabes, R. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K. (1998), Shyness and children's emotionality, regulation, and coping: Contemporaneous, longitudinal, and across-context relations. *Child Development*, 69, 767–790.
- Fine, G. A. (1987), *With the boys: Little league baseball and preadolescent culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L. A., English, K. M. (2002), *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence*. Baltimore: Brookes.
- Goleman, D. (1997), Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Grotpeter, J. K., Crick, N. R. (1996), Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67, 2328–2338.
- Hartup, W. W. (1992), Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120–126.

- Haselager, G. J. T., Cillissen, H. N., Van Lieshout, C. F. M., Riksen-Walraven, J. M. A., Hartup, W. W. (2002), Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Child Development*, 73, 446–456.
- Haselager, G. J. T., Hartup, W. M., van Lieshout, C. F. M., Riksen-Walraven, J. M. (1998), Similarities between friends and nonfriends in middle childhood. *Child Development*, 69 (4), 1198–1208.
- Hinde, R. A. (1987), *Individuals, relationships and culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C., Matheson, C. C. (1992), Sequences in the development of competent play with peers: Social and social-pretend play. *Developmental Psychology*, 28, 961–974.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251–266.
- Jurić, V (2004), *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Katz, L. G., McClellan, D. E. (1999), Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije. Zagreb: Educa.
- Keefe, K., Berndt, T. J. (1996), Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 16, 110–129.
- Kindermann, T. A. (1993), Natural peer groups as contexts for individual development: The case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970–977.
- Klarin, M. (2002), Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, 9 (2), 249–257.
- Klarin, M. (2006), *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ladd, G. W., Profilet, S. M. (1996), The child behavior scale: A teacher report measure of young children's aggressive, withdrawn, and pro-social behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 1008–1024.
- Ledingham, J., Younger, A., Schwartzman, A., Bergeron, G. (1982), Agreement among teacher, peer and self-ratings of children's aggression, withdrawal and likeability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 363–372.
- Legg Burross, H., McCaslin, M. (2002), Peer Re-lattion and Learning. In: *Encyclopedia of Education*. <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200483.html>
- Marelowe, H. A. (1986), Social intelligence. Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 52–58.
- Maslow, A. H. (1954), *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Miljak, A. (2005), Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 235–250.
- Miljak, A. (2007), Teorijski okviri sukonstrukcije kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 177–215.
- Parker, J. G., Asher, S. R. (1993), Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611–621.
- Parker, J., Rubin, K., Price, J., Rosier, M. (1995), Peer relationships, child development, and adjustment. U: Cicchetti, D., Cohen, D. (ur.), *Developmental psychopathology, knjiga 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley, str. 96–161.
- Pepler, D. J., Craig, W. (1995), A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive behavior with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548–553.
- Piaget, J. (1932), *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Previšić, V. (1996), *Suvremena škola: odgojno-socijalna zajednica*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 303–306.
- Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15–34.

- Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. D., Hastings, P. (2003), Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39, 164–176.
- Rubin, K. H., Krasnor, R. L. (1992), Interpersonal problem solving. U: Van Hassat, V. B., Hersen, M. (ur.), *Handbook of social development*. New York: Plenum, str. 283–323.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz, J. C., Burgess, K. B., Booth-LaForce, C., Rose-Krasnor, L. (2004), *The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children*. Unpublished manuscript under review. University of Maryland.
- Salovey, P., Slyter, D. J. (ur.) (1999), Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija: pedagoške implikacije. Zagreb: Educa.
- Selman, R. L. (1980), *The growth of interpersonal understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Shapiro, L. (2007), Kako razviti emocionalnu inteligenciju djeteta. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Sullivan, H. S. (1953), *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton & Company.
- Thacher, J. (2001), Osobno, društveno i moralno obrazovanje. U: Desforjes, C. (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristup*. Zagreb: Educa, str. 249–265.
- Triandis, H. C. (1990), Cross-cultural studies of individualism and collectivism. *Nebraska Symposium on Motivation (knjiga 37)*. Lincoln: University of Nebraska Press, str. 41–133.
- Vandell, D. J., Hembree, S. E. (1994), Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40 (4), 461– 477.
- Vulić-Prtorić, A. (2001), Suočavanje sa stresom i depresivnost u djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 4 (1-2), 25–39.
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsch, B. (2002), Kurikulum za 1.razred osnovne škole. Zagreb: Udruga Korak po korak.
- Zarevski P. (1995), *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.